

La formación inicial, ¿cómo se realiza en otros países?

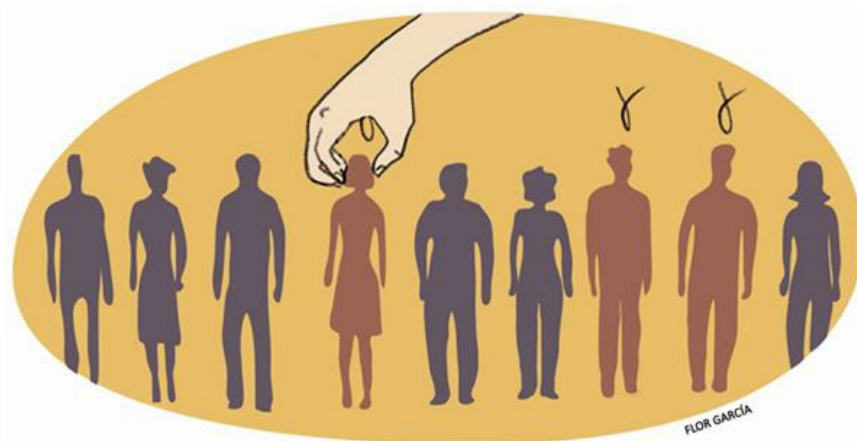
Francisco Imbernón y Enric Prats

Universitat de Barcelona.

Correo: fimbern@ub.edu / enricprats@ub.edu

Cuadernos de Pedagogía, Nº 469, Sección Monográfico, Julio 2016, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

La formación inicial no solo es necesaria sino que resulta imprescindible para dotar a los futuros profesionales de las capacidades que les permitan mejorar la calidad de la enseñanza, innovar desde la perspectiva metodológica y ser críticos y autocríticos. Pero ¿es el deseo equivalente a la realidad? o ¿son solo buenos propósitos? ¿Qué dicen los informes? ¿Cómo es en otros países?



La formación inicial del profesorado no universitario está de nuevo en la palestra. Hasta hace unos años, las administraciones se habían desentendido de esa formación y habían dedicado algún esfuerzo, aunque tampoco demasiado relevante, a la formación permanente. Pero después de tantos informes internacionales, investigaciones, comparaciones con otros países y presiones sociales (por ejemplo, OCDE, 2010; McKinsey y otros, 2010; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; McKinsey, 2010; TALIS, 2013; Unión Europea, 2007), ha surgido de nuevo la preocupación y la constatación de que es necesario empezar la casa por los cimientos. Y los fundamentos se ponen en la formación inicial. Así pues, parece un buen momento para revisar a fondo la formación inicial del profesorado, teniendo en cuenta los actuales enfoques de la enseñanza y del aprendizaje. Esto debería comportar una necesaria y profunda reflexión sobre una nueva formación inicial del profesorado, que prepare a los futuros profesores y profesoras para ser agentes de cambio educativo, cultural y social.

La formación inicial del Magisterio ha sido siempre un tema controvertido, nadie duda de su importancia capital y, en cambio, los gobiernos son cicateros a la hora de destinar recursos. Resulta, cuanto menos, paradójico. La paradoja radica en que, de manera constante, se ha cualificado como una formación deficiente, no estrictamente mala sino inadecuada o excesivamente intensiva en algunos aspectos; y por otra parte, se insta siempre a su mejora, aunque en realidad las políticas gubernamentales hacen muy poco al respecto. Se hace caso omiso a la persistente recomendación de los informes internacionales que aseguran que esta formación es clave para el desarrollo profesional del futuro profesorado y, como consecuencia, para la calidad de la enseñanza y, por ende, para el progreso del país. Como han ido repitiendo muchos informes, la formación inicial de los docentes continúa siendo uno de los factores críticos en el momento de analizar la relación entre la calidad de la educación y el desempeño profesional del profesorado.

¿Cómo es la formación inicial en nuestro entorno? Vivimos en un mundo globalizado, en el que continuamente se establecen comparaciones entre modelos y resultados. Así pues, veamos cómo lo hacen en otros países. Quizá encontremos inspiración (o alertas para no cometer los mismos errores) para transformar las políticas y las prácticas de la formación inicial. En este artículo se balancean tres elementos clave de la formación inicial del profesorado: el acceso a los estudios, la duración de los mismos y el contenido que se imparte.

¿Todos los ciudadanos y ciudadanas pueden acceder a estos estudios?

Es un tema de reflexión importante, ya que una profesión se caracteriza, en primer lugar, por el interés que suscita, por el perfil académico de los que acceden a ella. Hay opiniones encontradas y experiencias diferentes según el país. Hay quien opina que se conseguirá una mayor calidad educativa estableciendo mejores criterios de selección, tanto al inicio de los estudios como para acceder al puesto de trabajo docente, introduciendo un mecanismo de evaluación tanto al principio como a lo largo de la carrera profesional. Si aceptamos que hay que efectuar una evaluación de entrada, esta no puede centrarse únicamente en la valoración del expediente académico y del saber acumulado, sino que habría que intentar detectar otras aptitudes que más tarde les resultarán clave: la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de comunicación, las habilidades para las relaciones interpersonales o la vocación de servicio, por no entrar en el terreno de las emociones; unas habilidades que pueden mostrarse de manera incipiente en los candidatos a estos estudios. Por el contrario, también hay quien opina que todos tienen derecho a acceder a estos estudios y que un buen profesor o profesora se va haciendo en el camino.

La duración de los estudios, que analizaremos en el siguiente apartado, suele condicionar la modalidad de acceso. Cuando la formación es de grado universitario, entre tres y cuatro años de duración, equivalente al bachelor europeo, el acceso a los estudios se realiza con los mismos criterios con los que se accede a la formación universitaria. En este caso, se suele admitir al alumnado con la superación de una prueba final de secundaria postobligatoria o de una prueba de acceso general a la universidad, como en el caso de España. Cuando se exige un nivel de máster, más habitual para ejercer en educación secundaria, el acceso suele ser casi automático,

puesto que se procede de un grado universitario y únicamente suele tenerse en cuenta el expediente académico. Sin embargo, un tercio de los países europeos, como la República Checa, Italia, Letonia, Lituania, Austria, Croacia y Finlandia, realizan un examen específico para acceder a la formación inicial de profesorado, tanto para infantil y primaria como para secundaria. En este caso, las universidades destinatarias suelen realizar una entrevista personal, además de una valoración de méritos y una prueba escrita. Bélgica, Holanda y Reino Unido, que no establecen ningún tipo de prueba específica, sí exigen una prueba de lengua y de matemáticas.

En general, los mecanismos de acceso a la formación superior están establecidos por normativas generales emitidas por las autoridades educativas. Ahora bien, en la mayoría de los casos donde se exige una prueba específica o una entrevista, son las universidades las que se encargan de diseñarlas y llevarlas a cabo.

¿Cuánto debe durar?

En lo que respecta al profesorado de Educación Infantil y Primaria, en España la última reforma universitaria estableció una duración de cuatro cursos, con nivel de grado universitario, después de muchos años de diplomatura de tres años. Esta situación se alcanzó como consecuencia de una antigua reivindicación que pretendía la equiparación de los estudios universitarios. El debate sobre si hay que estudiar tres, cuatro o cinco años resulta interesante, pero aunque el incremento de tiempo es bienvenido en unos estudios donde es un bien escaso -como en el Magisterio, teniendo en cuenta las singularidades de su currículo (un currículo extensivo, es decir, donde se intenta que quepa de todo, que ha sido una de las características históricas de estos estudios)-, no soluciona el problema del exceso de materias con metodologías obsoletas, y con otras ya innecesarias o marginales para el futuro. Si la carrera de Magisterio es de tres, cuatro o cinco años es imprescindible hacer un análisis para depurar el currículo innecesario y reducir la densidad de los créditos. De todos modos, lo importante es que permita sedimentar conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos, y organizar unas prácticas reflexivas en los centros escolares mejor elaboradas.

En el marco europeo hay mucha variabilidad en la duración de los estudios de educación infantil y primaria, y algo menos en educación secundaria. Para educación infantil, por ejemplo, países como Alemania, Austria y Eslovaquia -que tienen una misma tradición académica y cultural- exigen solo estudios de formación secundaria postobligatoria o estudios postsecundarios (que no tienen la categoría de estudios superiores), que suelen durar entre cuatro y cinco años. Sin embargo, lo más habitual suelen ser estudios de grado universitario de entre tres y cuatro años. Por su parte, para la educación primaria, la norma general son los estudios de grado universitario, que pueden ser de tres o cuatro años de duración. No obstante, una docena de países europeos exigen un nivel de máster universitario para ejercer en educación primaria, es el caso de Finlandia, Suecia y República Checa; además de Francia, Italia y Portugal, por citar los de nuestro entorno más inmediato, que también exigen el nivel de máster para educación infantil.

En el caso de la educación secundaria se produce una clara distinción entre los estudios para ejercer en la educación secundaria básica u obligatoria y para la secundaria superior o postobligatoria. En muchos países, para ejercer en secundaria obligatoria se sigue la misma tónica que en primaria. Así, en Dinamarca, Holanda y Reino Unido, entre otros, se exige un nivel de grado de cuatro años tanto para primaria como para secundaria básica. En cambio, Austria, Polonia y Rumanía se quedan en tres años de grado para las dos etapas educativas mencionadas. Francia, Italia y Portugal exigen un nivel de máster (es decir, cuatro o cinco años) para la secundaria básica.

Para la educación secundaria superior, o postobligatoria, la tendencia mayoritaria es alcanzar un máster universitario de cinco o más años (seis en Italia y siete en Luxemburgo). Tan solo exigen un nivel de grado, pero de cuatro años, Bulgaria, Irlanda, Grecia, Letonia, Lituania, Malta, Reino Unido, Islandia y Noruega; Chipre, por su parte, también pide un grado, aunque de cinco años.

¿Y qué hay que enseñar y aprender?

Convendría diseñar un currículo más acorde con los tiempos actuales, tanto desde la perspectiva social como educativa, donde destaquen los procesos de toma de decisiones, comunicación, elaboración conjunta de proyectos, aplicación de metodologías alternativas y, por supuesto, desarrollando una reflexión sobre los procesos prácticos educativos.

Cambiar el currículo de Magisterio significa también asumir retos (y no aceptar presiones, compromisos académicos o tendencias internas) y superar enfrentamientos absurdos entre los saberes académicos y las competencias profesionales.

Continúa imperando, en muchos planes de estudio, lo que ha sido una constante en el diseño curricular de los planes de estudio de Magisterio, es decir, un predominio de la formación teórica. El sistema curricular debería establecerse de forma concurrente y no consecutiva, como una espiral que tiene como ejes clave los temas formativos, y aceptando una mayor flexibilidad curricular. Los futuros docentes deben recibir una visión holística y reflexiva de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente.

En términos generales, el contenido de la formación suele remitirse a un marco de competencias que debe demostrar el futuro docente. En la definición del perfil formativo curricular, la tónica general de los planes de estudio europeos de formación inicial de profesorado suele ser la definición de un conjunto más o menos amplio e impreciso de conocimientos de todo tipo, tanto de contenido académico como de carácter pedagógico, e incluso de aspectos personales relacionados con habilidades sociales, etc. Estos marcos generales, establecidos mediante normativas estatales o territoriales, pueden ser complementados o ampliados por regulaciones específicas que suelen detallar perfiles muy precisos que los futuros docentes deben demostrar, como ocurre en Reino Unido y Holanda.

El componente práctico de la formación, realizado en escuelas, suele ser más extenso en los estudios de ciclo corto que en los largos. Así, paradójicamente, los estudios de grado suelen incorporar estancias prácticas en escuelas, de duración e intensidad variable, algo más largas que las que se dan en los estudios de máster, que incluyen pocas horas de formación en centros educativos. Además, suele haber más formación práctica en estudios que conducen a educación infantil y primaria que en los que conducen a secundaria. Además de en España, esta situación se da en países como Italia y Austria. La duración del componente práctico es la misma para todas las etapas en Reino Unido, que, con más de mil horas de formación en centros, es el país donde las prácticas escolares son más extensas, seguido de Lituania y Letonia, con más de setecientas horas.

Por otro lado, la mayoría de los países incorporan aspectos relacionados con la investigación educativa durante la etapa de formación inicial, que en España se suplía con el trabajo final de grado, del mismo modo que en una quincena de países. Estos mismos países suelen incluir contenidos teóricos relacionados con metodologías de investigación, que además acostumbran a estar relacionados con competencias generales que se presentan de manera transversal en los planes de estudio. Por supuesto, la concreción de esta vertiente investigadora es diferente en cada uno de los países que declaran llevarla a cabo, y sería necesario un estudio pormenorizado para conocer el alcance y la dimensión de la investigación en la formación inicial. No obstante, conviene reconocer la importancia de introducir aspectos relacionados con la investigación en la escuela y con el profesorado como investigador de su práctica.

Para saber más

Comisión Europea (2007). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruselas: Comisión Europea.

McKinsey & Company (2010). "¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?". Sumario ejecutivo en español del informe *How the world's most improved school systems keep getting better*

MECD (2013). *TALIS 2013*. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Madrid: MECD.

Mourshed, Mona; Chijioke, Chinezi; Barber, Michael (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.

OCDE (2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes*. París: OCDE.